

Benner, Dietrich

## Bildung und Demokratie

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Zukunftsfragen der Bildung*. Weinheim : Beltz 2001, S. 49-65. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 43)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Bildung und Demokratie - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Zukunftsfragen der Bildung*. Weinheim : Beltz 2001, S. 49-65 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79142 - DOI: 10.25656/01:7914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79142>

<https://doi.org/10.25656/01:7914>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

## 43. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik  
43. Beiheft

# Zukunftsfragen der Bildung

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2001 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Mediapartner Satz und Repro GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41144

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
---------------	---

## Teil I: Bildungsforschung und Legitimation

<i>Jürgen Baumert</i> Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. ....	13
<i>Helmut Fend</i> Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung .....	37
<i>Dietrich Benner</i> Bildung und Demokratie .....	49

## Teil II: Bildungsökonomie

<i>Manfred Weiß</i> Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse .....	69
<i>François Grin</i> On effectiveness and efficiency in education: Operationalizing the concepts .....	87
<i>Geoff Whitty/Sally Power</i> Devolution and Choice in Education: The research evidence to date .....	99

## Teil III: Bildungspolitik und Lehrerbildung

<i>Ernst Buschor</i> Evaluation als Teil der Zürcher Bildungspolitik .....	121
<i>Hermann Lange</i> Qualitätssicherung und Leistungsmessung in der Schule auf internationaler und nationaler Ebene .....	127
<i>Jürgen Oelkers</i> Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? .....	151

## **Teil IV: Neue Medien**

*Bernd Weidenmann*

Veränderungen des Lernens durch neue Medien. . . . . 167

*Renate Schulz-Zander*

Lernen mit neuen Medien in der Schule . . . . . 181

## Bildung und Demokratie

### *Einführung*

Als in der »Sowjetisch besetzten Zone« Deutschlands (SBZ) 1946 ein neues Schulgesetz erlassen wurde, erhielt dieses den Namen »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule«. Es versprach, das neue Bildungssystem werde »jedem Kind und jedem Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung [eine] vollwertige Ausbildung« zukommen lassen, die gleichermaßen die »gesellschaftlichen Bedürfnisse« und die »Neigungen und Fähigkeiten« der Heranwachsenden berücksichtige.<sup>1</sup> PAUL WANDEL, der erste Präsident der Zentralverwaltung für Volksbildung in Ostdeutschland, würdigte diese Programmatik als Errungenschaft einer sozialistischen Neubestimmung des traditionellen Verhältnisses von Staat und Erziehung und stellte in Aussicht, durch sie lasse sich der nationalsozialistische Missbrauch von Erziehung und Schule endgültig überwinden:

»Wir verstehen Politik als Sammelbegriff aller Beziehungen in unserem gesellschaftlichen Leben und in der Gestaltung des neuen Staates. Wenn jemand zur Ablehnung dieses politischen Ausgangspunktes auf die fragwürdige »Politisierung der Schule« der vergangenen zwölf Jahre hinweisen sollte, dann erklären wir: Keinem Menschen würde es einfallen, auf die Anwendung des Feuers darum zu verzichten, weil Brandstifter es missbrauchen. Ebenso ist es mit dieser Frage der Beziehung zwischen Politik und Schule. Ohne auf die vielartigen Auffassungen einer über der Politik stehenden Pädagogik einzugehen, möchte ich doch auf die historische Tatsache hinweisen, dass es bisher kein Schulsystem in irgendeinem Lande gab und gibt, das nicht in seinem Erziehungsziel und in seinem ganzen Charakter auf den jeweiligen Staat, auf die jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse eingestellt [gewesen] wäre. Das kann auch nicht anders sein. Das neue in unserer Stellungnahme ist ..., dass wir im Gegensatz zu vielen anderen diese Tatsache offen aussprechen.« (WANDEL 1946, S. 255)

Die Auffassung, die WANDEL 1946 vertrat, war freilich nicht so originell und neuartig, wie er meinte, sondern kann auf eine immerhin mehr als 2000-jährige Geschichte zurückblicken, mit der ich mich im Folgenden auseinander setzen werde. Ich tue dies nicht, um zu zeigen, dass die immer wieder behauptete Afinität von Erziehung und Staat auch heute noch ungebrochen gilt. Vielmehr möchte ich die gegenteilige Auffassung vertreten, dass WANDELs These zwar

1 Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946, S. 2; es ist dies der bis heute einzige Gesetzestext in Deutschland, der schon von seinem Namen her Fragen der Erziehung, Bildung und Institutionalisierung des Bildungssystems zu Problemstellungen der demokratischen Grundordnung in Beziehung setzt.

für alle historischen Staatsformen, nicht aber für diejenige einer freiheitlichen Demokratie Geltung beanspruchen kann. Diese ist unter den bekannten Staatsformen die einzige, die sich ihren eigenen Grundsätzen zufolge ein Verbot auferlegen muss, die Lebensformen der Menschen zu normieren und Pädagogik durch die Setzung von Erziehungszielen und Bildungsidealen als einen angewandten Teil der Politik zu konzipieren.

Bei der Entwicklung und Begründung dieser These ziehe ich vier verschiedene, an klassischen Positionen ausweisbare Verhältnisbestimmungen von Pädagogik und Politik zu Rate.

- Die erste behauptet einen Primat der Politik vor der Pädagogik und fragt: Welche Erziehung braucht der Staat? Sie werde ich am Beispiel der aristotelischen Politik vorstellen.
- Die zweite geht mit JOHN DEWEY von einem Primat der Demokratie in der Erziehung aus. Ihr Problem lautet: Welche Erziehung braucht die Demokratie?
- Die dritte erkennt mit CONDORCET, WILHELM VON HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER der Bildung einen Primat vor der Politik zu und fragt: Welche Gesellschaft braucht der an seiner Bildung arbeitende Mensch?
- Die vierte bewegt sich jenseits der Duale von Pädagogik und Politik bzw. Bildung und Politik und diskutiert das Problem: Worin besteht der öffentliche Charakter von Bildung und Demokratie?

*Vom Primat der Politik vor der Pädagogik  
oder: Welche Erziehung braucht der Staat?*

Darin, dass jeder Staat die Erziehung seiner Bürger normiert, stimmen ältere und neuere Theorien des Politischen überein. Die auf den griechischen Philosophen ARISTOTELES zurückgehende Auffassung, dass Staaten sich und ihre Verfassung durch die Erziehung der Bürger erhalten, galt bis ins 18. Jahrhundert weitgehend unwidersprochen. Das trifft in gewissem Sinne auch für die vier Regeln zu, die die aristotelische Politik für die Einrichtung einer guten Erziehung aufstellte. Die erste lautet, die ganze Erziehung sei in eine private und eine staatliche einzuteilen, die zweite legt fest, dass die staatliche Erziehung »im Einklang mit [der] jeweiligen Verfassung« erfolgen müsse, die dritte besagt, dass staatliche Erziehung Heranwachsenden nur gemeinsam zu erteilen sei, die vierte grenzt schließlich den staatlichen Erziehungsauftrag dahingehend ein, der Staat könne seinen Bürgern nicht alles beibringen, was lehrbar ist, sondern dürfe sie nur in nützlichen Dingen und hier wiederum nur in dem für alle Notwendigen und Unentbehrlichen unterrichten (vgl. ARISTOTELES: Politik, 2. Buch, 1. und 2. Kap., 1260 b 26-1261 a 23 und 8. Buch, 1. und 2. Kap., 1337 a 10-1337 b 5).

An der Begründung, die ARISTOTELES diesen Regeln gab, lässt sich prüfen, ob und inwieweit sie heute noch bedeutsam sind. Die Einteilung der Erziehung in eine private und öffentliche legitimierte er damit, dass »größtmögliche Einheit« kein legitimes Ideal staatlicher Gemeinschaften sei. Wenn nämlich der Staat die ganze Gesellschaft durchherrsche und bis in die Freundschaften der



Einzelnen und die Familienbeziehungen der Bürger Staat zu sein beanspruche, löse er sich am Ende auf.<sup>2</sup> Staatliche Handlungsfelder gebe es nämlich nur, wenn auch nicht-staatliche Handlungsbereiche existierten. Nicht-staatlich aber seien insbesondere die Freundschaften unter Männern (Menschen), die Verhältnisse von Männern und Frauen und die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Sie könnten angemessen nicht als Staat im Kleinen gedacht, sondern müssten als in den Staat eingehende und von ihm zu achtende Gemeinschaften konzipiert werden.

Dieser von ARISTOTELES in Auseinandersetzung mit PLATONS Staatsutopie entwickelten Einsicht zufolge kommt die staatliche Organisation der Erziehung zur individuell-familiären hinzu. Sie darf diese nicht – wie PLATONS Erziehungsstaat – negieren oder für weite Teile der Bevölkerung vernichten. Nur bei Beachtung der Differenz zwischen familiärer und staatlicher Erziehung gilt dann auch die Regel, dass die Verfassung des Staates durch eine auf sie ausgerichtete gemeinsame Erziehung auf Dauer zu stellen und zu erhalten sei. Die klassische antike Antwort auf die Frage nach der angemessenen Einrichtung der Erziehung lautete somit, da Menschen von Menschen gezeugt und als unfertige Wesen geboren werden, müsse überall eine familienförmige Erziehung der staatlich geordneten vorangehen. Letztere aber folge jener nach und diene dem Zweck, die Bürger an die Verfassung der Staaten zu gewöhnen. In diesem Sinne sei die Erziehung in Monarchien monarchisch, in Aristokratien aristokratisch, in Oligarchien oligarchisch und in Demokratien demokratisch formiert (vgl. ARISTOTELES: Politik 1337 a 14-17). Eine Sonderstellung aber räumte ARISTOTELES der Demokratie nicht ein. Seine Politik ließ durchaus verschiedene Verfassungsformen zu und war weit davon entfernt, die Demokratie für die beste aller möglichen bzw. denkbaren Verfassungen zu halten.

Die von ARISTOTELES zuerst auf klare Begriffe gebrachte Auffassung vertrat Mitte des 18. Jahrhunderts noch MONTESQUIEU, als er in seiner 1748 erschienenen Abhandlung *Über den Geist der Gesetze* die Erziehung zu jenen Angelegenheiten rechnete, deren Einrichtung »unmittelbar aus der Natur der jeweiligen Regierungsform« folgt (MONTESQUIEU 1748/1992, S. 18ff. und S. 47ff.).<sup>3</sup> MONTESQUIEU entwickelte eine Typenlehre, welche verschiedene Staatsverfassungen auf ihre Wechselbeziehungen zu Ethik, Pädagogik, Ökonomie und Religion untersucht und dabei auch die jeweils verfassungsaffinen Tugenden der

2 So lehrt ARISTOTELES, der Staat sei zwar »der Natur nach früher als die Familie und der einzelne Mensch, weil das Ganze früher sein muss als der Teil« (Politik 1253 a 18-21), er sei dies jedoch nur insofern, als in staatlich verfassten Gemeinschaft immer zwischen diesen selbst und den in ihr vorkommenden kleineren Gemeinschaften unterschieden werden müsse. Der Staat »ist seiner Natur nach eine Vielheit, sowie er aber mehr und mehr zur Einheit wird, muss er statt eines Staates ein Haus und statt eines Hauses ein Individuum werden. Denn ein Haus, wird jeder sagen, sei in höherem Sinne eine Einheit als ein Staat, und ein Individuum sei es in höherem Sinne als ein Haus. Könnte man also auch diese Einheit verwirklichen, so dürfte man [es] nicht, weil man damit den Staat erhöhe. Der Staat besteht aber nicht bloß aus einer Mehrheit von Menschen, dieselben sind auch der Art nach verschieden; aus ganz gleichen Menschen kann nie ein Staat entstehen.« (1261 a 18-24)

3 Vgl. auch die systematischen Beiträge von H.-E. TENORTH, St. HELLEKAMPS und H.-Ch. HARTEN in: BENNER/SCHRIEWER/TENORTH 1998.

Bürger bestimmt. Danach sind monarchische Staaten in allen Ständen auf eine Erziehung der Untertanen zu »Ehre« und Ehrgefühl, Despotien auf einen sklavensartigen »Gehorsam« der Beherrschten, Republiken auf die »Liebe« der Bürger zum »Vaterland« und Demokratien auf eine besondere Wertschätzung von »Gleichheit« und »Einfachheit« angewiesen (vgl. MONTESQUIEU 1748/1992, S. 47ff. und S. 62ff.).

Als Erziehungsmittel, durch welche die Staaten ihre Verfassung auf Dauer stellen, werden immer wieder die gewöhnende Sozialisation und die unterrichtliche Unterweisung genannt. Nachwachsende Generationen sollen zunächst in die jeweils herrschende Sitte eingeführt und erst hernach in einem fortgeschrittenen Alter über die Gründe ihrer Legitimität und Vernünftigkeit unterrichtet werden. Das unterrichtlich zu vermittelnde Wissen entstammt hierbei einem teleologischen Wissenschaftsverständnis, welches lehrt, dass nur diejenigen eine Sache richtig verstehen, die um ihre Zweckursachen wissen. Als allgemeine Zwecke aber wurden in der Natur die sich selbst erhaltenden Arten und Gattungen und in der Gesellschaft die für den Fortbestand der Staaten unverzichtbaren Gemeinschaften und Lebensformen angesehen.

Zu den Merkwürdigkeiten der antiken Version dieses Ordnungsmodells und seiner Wissens- und Handlungsformen gehörte, dass es der Arbeit die unterste und den in Muße auszuübenden Tätigkeiten die oberste Wertigkeit zuerkannte und diese Hierarchie damit begründete, in allen Angelegenheiten seien nicht jene die wahren Künstler, die etwas durch eigene Tätigkeit hervorzubringen verstehen, sondern diejenigen, die die von anderen hergestellten Güter zu höheren Zwecken gebrauchen. Gegen diese Rangordnung gab bereits Sokrates ironisch und skeptisch zu bedenken, sie basiere womöglich auf einer Illusion, zum Beispiel auf derjenigen, dass nicht die etwas von Wachteln verstehen, die diese Vögel fangen, mästen und braten, sondern nur jene, die sie in Muße zu sich nehmen und nach dem Verzehr in Höheres verwandeln (vgl. hierzu PLATON: Euthydemos 289 b-292 e; siehe auch BENNER 2000a).

Das teleologische Verhältnis von Staat und Erziehung gelangte an seine Grenze, als sich unter dem Einfluss von neuzeitlicher Wissenschaft und verwissenschaftlichter Produktion bis dahin unbekannte a-teleologische Wissens- und Handlungsformen entwickelten und weltweit durchsetzten. In diesen ahmt menschliches Denken nicht mehr vorgegebene Ordnungen der Natur und der Gesellschaft nach, sondern bringt menschlicher Verstand die Mannigfaltigkeit natürlicher und gesellschaftlicher Erscheinungen in mathematisch konstruierte Ordnungen, die keiner inneren Zweckmäßigkeit der zu erkennenden Welt, sondern einer Gesetzgebung des Menschen entstammen. Neuzeitliche Wissenschaft und Technik unterwerfen auf diese Weise nicht nur die natürliche, psychische und gesellschaftliche Wirklichkeit menschlicher Willkür und Herrschaft; sie stellen darüber hinaus die pädagogische Praxis vor die Aufgabe, auch die Erziehung nicht mehr nach Maßgabe hierarchisch-teleologischer Ordnungen zu denken, sondern als einen Bildungsprozess ohne Telos zu konzipieren (siehe hierzu BENNER/BRÜGGEN 1996).<sup>4</sup>

4 Siehe auch die problemgeschichtliche Unterscheidung konstitutiver und reflektierender Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns, die auf diese bezogenen hand-

*Vom Primat der Demokratie in der Erziehung  
oder: Welche Erziehung braucht die Demokratie?*

Das moderne Verhältnis von Demokratie und Erziehung hat JOHN DEWEY 1916 in seinem gleichnamigen pädagogischen Hauptwerk untersucht und in mehreren Thesen systematisch bestimmt. Von diesen lehnen sich einige an die von ARISTOTELES bis MONTESQUIEU geltende Tradition an, andere führen über sie hinaus.

In einer ersten These definiert DEWEY die gesellschaftliche Funktion der Erziehung zunächst ganz im Sinne der vormodernen Tradition als die einer »Leitung der Entwicklung der Unreifen«, die sich an den Formen des jeweiligen »Gruppenlebens« ausrichtet, in das diese eingeführt werden (DEWEY 1964, S. 113).<sup>5</sup> In einer zweiten These modifiziert er diese Auffassung sogleich, indem er zwischen modernen, in ständigem Wandel begriffenen Gesellschaften, die »diesen Wandel – zum Besseren – als ihren Lebenszweck betrachte[n]«, und traditionellen Gesellschaften unterscheidet, »die lediglich [an] ihrem unveränderten Fortbestand« interessiert sind (DEWEY 1964, ebd.).<sup>6</sup> In beiden Gesellschaftsformationen gelten unterschiedliche Regeln. Während statische Gesellschaften »kein freies Wechselspiel unter [ihren] Mitgliedern« kennen, verfügen moderne Gesellschaften über »eine reiche Mannigfaltigkeit gemeinsamer Unternehmungen und Erfahrungen«. Sie eröffnen ihren Mitgliedern »die gleiche Möglichkeit«, aus eigener und fremder Erfahrung zu lernen, fremde Erfahrungen aufzunehmen und eigene an andere weiterzugeben (DEWEY 1964, S. 117).<sup>7</sup>

In einer dritten These kommt DEWEY schließlich auf sein Verständnis von Demokratie zu sprechen. »Die Demokratie«, so führt er aus, ist »mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.« (DEWEY 1964, S. 121)<sup>8</sup> Hieraus folgert er in einer vierten These, dass alle auf mannigfaltigem Erfahrungsaustausch basierende und diesen herbeiführende Erziehung per se immer schon »demokratische Erziehung« sei: »Eine Gesellschaft ..., die für die gleich-

5 »To say that education is a social function, securing direction and development in the immature through their participation in the life of the group to which they belong, is to say in effect that education will vary with the quality of life which prevails in a group.« (DEWEY 1916, S. 87)

6 »Particularly is it true that a society which not only changes but which has the ideal of such change as will improve it, will have different standards and methods of education from one which aims simply at the perpetuation of its own customs.« (ebd.)

7 »This is equivalent to saying that there is no extensive number of common interests; there is no free play back and forth among the members of the social group. Stimulation and response are exceedingly one-sided. In order to have a large number of values in common, all the members of the group must have an equable opportunity to receive and to take from others. There must be a large variety of shared undertakings and experiences. Otherwise, the influences which educate some into masters, educate others into slaves.« (DEWEY 1916, S. 90)

8 »A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.« (DEWEY 1916, S. 93)

mäßige Teilhabe aller ihrer Glieder an ihren Gütern und für immer erneute biegsame Anpassung ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt, ist soweit demokratisch. Eine solche Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die ... diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen.« (DEWEY 1964, S. 136)<sup>9</sup>

Die vormodernen Formen der Gewöhnung und Unterweisung werden in modernen Gesellschaften in eine nichtgewöhnend-umgewöhnende Erziehung und in eine Unterweisung transformiert, die nicht mehr in teleologische, sondern in hypothetische Wissensformen einführt (vgl. ROUSSEAU 1762/o.J., S. 47). Wenn DEWEY diesen Vorgang mit dem Begriff Demokratie umschreibt, so ist offensichtlich, dass er diesen Begriff nicht in der ursprünglichen Bedeutung von *demos kratos* – Volksherrschaft – gebraucht, sondern im Sinne von *res publica* als Öffentlichkeit deutet. Der Begriff der Demokratie wird von DEWEY als Formbegriff einer Interaktion und Kommunikation verwendet, welche traditionelle Grenzen zwischen »Klassen, Rassen und Nationalstaaten« überwindet und »die geistigen Möglichkeiten« der neuen Erfahrungsweise der Tendenz nach allen Menschen zugänglich macht. Exempel, d.h. Beispiel und Vorbild einer solchen Formation ist für ihn die Gesellschaft der Vereinigten Staaten von Amerika, die als Einwanderungsgesellschaft entstand und als erste die Menschenrechte in eine Verfassung aufnahm (vgl. ARENDT 1958/1994, S. 260ff.).

Die Transformation traditioneller in moderne Gesellschaften ist nach DEWEY kein Resultat bewusster Planung, wurde jedoch begünstigt durch moderne »Formen der Industrie, des Handels, des Reisens, durch Völkerwanderungen und internationalen Gedankenaustausch«. Von ihnen sagt er, sie alle verbinde, dass sie »aus der Herrschaft der Wissenschaft über die Naturkräfte« (DEWEY 1964, S. 121) erwachsen und einer Erfahrungsstruktur folgen, die sich auch jenseits des Wissens der modernen Wissenschaften bewähre.<sup>10</sup>

DEWEYS Grundgedanke lässt sich damit wie folgt zusammenfassen: Neuzeitliche Wissenschaft, Demokratie als Staatsform, demokratisch-republikanische Lebensformen, industrielle Produktion, Welthandel und pädagogische Interaktion sind untereinander nicht nur durch das Band einer gemeinsamen Entstehungsgeschichte verbunden, sondern weisen auch eine gemeinsame Struktur auf. Diese ist die Grundstruktur menschlicher Erfahrung, die eine lernende und bildende Erfahrung ist und in den neuzeitlichen Wissenschaften eine methodisch spezifizierte Form gefunden hat. DEWEY beschreibt sie

9 »A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder.« (DEWEY 1916, S. 105)

10 »The widening of the area of shared concerns, and the liberation of a greater diversity of personal capacities which characterize a democracy, are not of course the product of deliberation and conscious effort. On the contrary, they were caused by the development of modes of manufacture and commerce, travel, migration, and intercommunication which flowed from the command of science over natural energy.« (DEWEY 1916, S. 93) Zur Kritik dieser Auffassung vgl. BÖHM 1994.

als eine solche, die »passives Erleiden« und »Belehrtwerden« mit aktivem Erkennen und Selber-Lernen verbindet, aus sich heraus Theorien der Welterklärung und Weltbeherrschung hervorbringt und von der alltäglichen bis zur wissenschaftlichen Erfahrung reicht.<sup>11</sup> Demokratische Meinungsbildung, wissenschaftliche Rationalität und methodisch geleitetes Denken- und Handeln lernen verlaufen danach gleichsinnig und folgen demselben Muster. Sie gehen (1.) jeweils von konkreten Problemen und Fragen aus, entwerfen (2.) für diese hypothetische Lösungsmuster, erproben (3.) deren Brauchbarkeit experimentell, prüfen (4.) ihre Verallgemeinerbarkeit und entwickeln auf diese Weise (5.) Handlungsstrategien, die über die Ausgangsproblemlage hinausführen.<sup>12</sup>

Die angedeutete Weite des DEWEYSchen Demokratiebegriffs sichert diesem nicht nur breite Applikationsmöglichkeiten, sondern markiert zugleich seine Grenze. In den Ausführungen zum »demokratischen Ideal« und zur »Erziehungsphilosophie PLATOS« zeigt sich dies daran, dass in ihnen die Begriffe der Erfahrung und der Demokratie, des Staates und der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sowie der Strukturen traditioneller und moderner Gesellschaften verschwimmen. Nur so ist erklärbar, dass DEWEY PLATONS Staatsutopie folgendermaßen würdigen konnte:

»Niemand könnte besser darlegen als er, dass es die Aufgabe der Erziehung ist, die ... Befähigungen [der Einzelnen] herauszufinden und sie für die soziale Verwertung zu schulen.« »An die Stelle der Überzeugung Platos, dass ein Mensch glücklich und die Gesellschaft wohlorganisiert ist, wenn sich jeder Einzelne mit dem beschäftigt, wofür er von Natur geeignet ist, können wir auch heute nichts Besseres setzen; das Gleiche gilt von der Auffassung, dass es die erste Aufgabe der Erziehung ist, jedem seine eigentümliche Ausstattung deutlich zu machen und ihn für ihre erfolgreiche Verwertung zu schulen. Der Fortschritt der Erkenntnis hat uns jedoch gewahr werden lassen, wie oberflächlich PLATOS grobe Einteilung der Individuen und ihrer ursprünglichen Fähigkeiten in drei scharf geschiedene Klassen ist; wir haben erkannt, dass die ursprünglichen Fähigkeiten von unbestimmter Zahl und Mannigfaltigkeit sind. Von der anderen Seite gesehen, können wir dies so ausdrücken: in demselben Grade, in dem sich eine Gesellschaft demokratisiert ..., bedeutet die soziale Organisation die Verwertung der besonderen und verschiedenen Fähigkeiten der Einzelnen, nicht [aber] Gliederung in starre Klassen.« (DEWEY 1964, S. 122 und 125; vgl. auch S. 400)<sup>13</sup>

11 Zu Parallelen der von FICHTE und von DEWEY vorgenommenen Verhältnisbestimmungen von Erfahrung, Denken und Lernen vgl. BENNER 2000a, S. 80–92.

12 Vgl. die Parallelität von DEWEYS (1964, S. 201f. und 218; 1916, S. 157 und 170) Ausführungen zur fünfstufigen Grundstruktur der »denkenden Erfahrung« (reflexive experience) und der »Methode des Denkens« (method of thought).

13 »No one could better express than did he the fact that a society is stably organized when each individual is doing that for which he has aptitude by nature in such a way as to be useful to others (or to contribute to the whole to which he belongs); and that it is the business of education to discover these aptitudes and progressively to train them for social use.« »We cannot better Plato's conviction that an individual is happy and society well organized when each individual engages in those activities for which he has a natural equipment, nor his conviction that it is the primary office of education to discover this equipment to its possessor and train him for its effective use. But progress in

Die zitierten Stellen belegen eindeutig, dass DEWEY in *Democracy and Education*, ungeachtet seines ansonsten nicht entelechial gefassten Begabungsverständnisses, PLATONistische Annahmen einer nativistischen Anlagentheorie vertrat und gleichzeitig von der optimistischen Auffassung ausging, in demokratischen Gesellschaften werde ein jeder die seinen natürlichen Fähigkeiten angemessene Bestimmung finden. Hinter solchen zu Beginn meiner Überlegungen bereits am Beispiel eines ostdeutschen Bildungspolitikers erläuterten Gewissheiten steht die alte, schon bei PLATON wirksame religiöse Überzeugung, ein Gott habe die Menschen gerade so verschieden gemacht, wie die Gesellschaft sie brauche.<sup>14</sup> Gegen die Vorstellung eines solchen Entsprechungsverhältnisses zwischen natürlicher Anlagen und gesellschaftlichen Lebensformen aber ist einzuwenden, dass sie auf pädagogischen Kategorienfehlern und auf ideologischen Harmonieannahmen beruht, die mit dem Begriff bildender Erfahrung nicht vereinbar sind.<sup>15</sup>

DEWEY selbst distanzierte sich zweieinhalb Jahrzehnte nach der Veröffentlichung von *Democracy and Education* von einigen der dort und an anderen Stellen seines Werks vertretenen Auffassungen. In einem dem Spätwerk zuzurechnenden Essay führte er aus, der »Glaube an die Möglichkeit der Erfahrung« sei unverändert das »Herz seiner Philosophie« geblieben. Von den geschichtlichen Ereignissen der Diktaturen und totalitären Staaten des 20. Jahrhunderts auf die Anfänge seines Denkens zurückblickend, würde er »jedoch stärker betonen wollen, ... dass die Individuen letztlich die entscheidenden Faktoren in der Natur und in der Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens« sind.<sup>16</sup>

Einsichten wie diese weisen nicht nur darauf hin, dass DEWEY das von ihm vertretene nativistisch argumentierende Verständnis von Anlage und Begabung später korrigiert und Problemstellungen in seine Überlegungen einbezogen hat, die dem von ROUSSEAU und Theoretikern der deutschen Klassik entwickelten Begriff einer unbestimmt-unbekannten, perfektiblen Bildsamkeit verpflichtet sind (vgl. DEWEY 1931, S. 32). Sie lassen darüber hinaus erkennen, dass DEWEYS Begriff der Demokratie zur Klärung der Verhältnisse von Erziehung, Ökonomie, geselligem Leben, Wissenschaft und Politik nicht ausreicht. Weder als Staatsform noch in irgendeinem anderen substanziellen Sinne kann

knowledge has made us aware of the superficiality of Plato's lumping of individuals and their original powers into a few sharply marked-off classes; it has taught us that original capacities are indefinitely numerous and variable. It is but the other side of this fact to say that in the degree in which society has become democratic, social organization means utilization of the specific and variable qualities of individuals, not stratification by classes. Although his educational philosophy was revolutionary, it was none the less in bondage to static ideals.« (DEWEY 1916, S. 94 und 96f.; siehe auch S. 318f.)

14 Vgl. auch Platons deterministischer Hinweis, die Seelen hätten ihre künftige Bestimmung vor ihrem Eintritt in die Körper selbst gewählt in: *Politeia* 617 d 2-619 b 1.

15 Zur Kritik nativistischer Anlagen- und milieutheoretischer Begabungstheorien, die auch auf Aussagen von DEWEY applizierbar ist, vgl. K.-F. GÖSTEMEYER 1996, S. 40–58.

16 »I have not changed my faith in experience nor my belief that individuality is its centre and consummation. But there has been a change in emphasis. I should now wish to emphasize more than I formerly did that individuals are the finally decisive factors of the nature and movement of associated life.« (DEWEY: *Later Works. Volume 14, Essays 1939–1941*, S. 91ff.) Für den Hinweis auf diese Stelle danke ich J. BELLMANN.

Demokratie als ein Raum interpretiert werden, in dem Individualität und Vergesellschaftung versöhnt sind. Zu ihr treten vielmehr andere Bereiche ausdifferenzierter menschlicher Praxis, insbesondere Ökonomie, Ethik, Kunst und Religion, als besondere Handlungsfelder hinzu. Ihr Verhältnis zueinander lässt sich erst angemessen beschreiben, wenn wir die Beziehungen der ausdifferenzierten Praxen moderner Humanität nicht mehr mit einem Begriff des Politiksystems umschreiben und die traditionelle Ausrichtung des Erziehungssystems auf das jeweils herrschende Gesellschaftssystem auch für den Fall verabschieden, dass sich eine Gesellschaft in ihrem Politiksystem als Demokratie definiert und versteht.

*Vom Primat der Bildung*

*oder: Welche Gesellschaft braucht der an seiner Bildung arbeitende Mensch?*

Die Einsicht, dass staatliche Politik die Bildung des Bürgers voraussetzt und diese nicht aus eigener Kraft erzeugen kann, wurde Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts im Kontext der Erfahrungen der Französischen Revolution von CONDORCET, WILHELM VON HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER und anderen formuliert.

Der Marquis DE CONDORCET vertrat diese Auffassung in den Beratungen der Französischen Nationalversammlung und des Nationalkonvents, als er für die Einführung einer von ihm ausgearbeiteten, ein allgemeines Wahlrecht vorsehenden Konstitution und die Einrichtung eines öffentlichen Bildungssystems warb. Eindringlich warnte er davor, die Ziele der Bildung politisch zu normieren und die Errungenschaften der Revolution durch eine Politisierung der Erziehung auf Dauer stellen zu wollen. »Niemals wird sich ein Volk einer beständigen und gesicherten Freiheit erfreuen [...], wenn ihr nicht dem Menschen [...] durch einen allgemeinen Unterricht die Mittel gebt, mit deren Hilfe er zu einer vollkommeneren Verfassung gelangen, sich bessere Gesetze geben und eine umfassendere Freiheit gewinnen kann.« (CONDORCET 1966, S. 42f.)<sup>17</sup> Was CONDORCET zu verhindern suchte, war die von der Jakobinischen Fraktion der Revolutionäre intendierte politische Indienstnahme der Pädagogik und ihre Ausrichtung auf die Erziehung eines Tugendbürgers, der seine Bestimmung einzig darin erblickt, der neu errichteten Ordnung zu dienen. Diesem Programm stellte CONDORCET dasjenige einer Erziehung zur Freiheit gegenüber, welche die Einzelnen darauf vorbereitet, ihre eigenen Lebensformen zu wählen und ihre Rechte und Pflichten als Souverän bzw. als Teil der Volkssouveränität selbst auszuüben und an keine der politischen Parteien abzutreten.

Die von CONDORCET für unverzichtbar gehaltene Mitwirkung der Bürger an der Interpretation der Verfassung stellt die pädagogische und die politische

17 »Jamais un peuple ne jouira d'une liberté constante, assurée, si [...] vous ne lui préparez, par une instruction générale, les moyens de parvenir à une constitution plus parfaite, de se donner de meilleures lois, et d'atteindre à une liberté plus entière.« Zur Bedeutung CONDORCETS als eines Kritikers, nicht Parteigängers der Jacobiner, der ROUSSEAUS Verständnis von perfectibilité teilte, vgl. St. HELLEKAMPS 1997, S. 77ff. und 171ff.; die von mir zitierte Stelle findet sich ebd. S. 86f.

Praxis vor die Aufgabe, die Auslegung der Verfassung als eine öffentliche Angelegenheit zu begreifen und die Gesetzgebung nicht exklusiv Parlamenten und Berufspolitikern zu überantworten. Der von CONDORCET entwickelte Gedanke einer diskutierenden, rasonierenden und reflektierenden Öffentlichkeit und einer in ihr zu praktizierenden, nicht delegierbaren Souveränität verbietet es, Erziehung politisch auf den Staat hin zu finalisieren und die Mündigkeitserklärung nachwachsender Generationen an ihre Eingewöhnung in vorgegebene Verhältnisse, und seien es solche, die durch eine Revolution geschaffen wurden, zu binden.

In seinen zeitgleich verfassten *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* entwickelte WILHELM VON HUMBOLDT im Kontext des preußischen Staates ähnliche Auffassungen wie CONDORCET im Streit mit den Jakobinern. Wie dieser gelangte auch er zu der Überzeugung, die Aufgabe einer zeitgemäßen Bildung könne nicht darin bestehen, die Verfassung der Menschen einseitig an der des Staats zu prüfen; vielmehr komme es umgekehrt darauf an, die Bildung von jeder Bevormundung durch Politik freizustellen. Nur so lasse sich verhindern, dass die Freiheit, die »durch die Vereinigung in einem Staat« eigentlich gesichert werden sollte, im Staat selbst verloren gehe und »der Mensch dem Bürger geopfert« werde. Für das Bildungssystem folgte er hieraus, »die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen« müsste überall der speziellen vorangehen und der »so gebildete Mensch ... dann in den Staat treten und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe [sei auf eine] wahre Besserung der Verfassung durch die Nation mit Gewissheit [zu] hoffen« und »schädliche[r] Einfluss der bürgerlichen Einrichtung[en] auf den Menschen« nicht zu befürchten (W. VON HUMBOLDT 1792/1903, S. 143f.).

Das agonale Verhältnis von Bildung, Ökonomie und Politik und die Überprüfung der Verfassung des Staates an derjenigen sich bildender Menschen kann nur in Gang gesetzt werden, wenn Annahmen einer nativistisch vorgegebenen Bestimmung der Einzelnen ebenso verabschiedet werden wie Vorstellungen, welche die individuellen Bildungsmöglichkeiten linear nach Maßgabe von Erwartungen normieren, die Abnehmer des Bildungssystems als ihre Ansprüche anmelden. Das agonale Verhältnis, von dem HUMBOLDT spricht, setzt eine Dynamisierung der Bildung auf Seiten der Subjekte und auf Seiten der Gesellschaft voraus. In dieser verbindet sich die unbestimmte Bildsamkeit oder Perfektibilität des modernen Menschen mit der Offenheit und Unbekanntheit seiner künftigen Bestimmung.<sup>18</sup>

An die Stelle des Duals von Mensch und Bürger bzw. Einzelem und Staat tritt bei HUMBOLDT eine Vierheit von Individuum, Staat, bürgerlicher Gesellschaft und Nation. Die Einzelnen sollen ihre Bestimmung nicht unmittelbar als Staatsbürger suchen und finden, sondern Individuen, Staatsbürger, in einem Bereich der arbeitsteiligen bürgerlichen Gesellschaft Tätige und Angehörige der Nation zugleich sein. Sie sollen diese Seiten ihres Daseins nicht in eine allgemein gültige Hierarchie überführen und ihre Identität weder in sich selbst

18 Zu Bedeutung des Begriffs der Öffentlichkeit für diesen Zusammenhang vgl. BRÜGGEN 1989, S. 34ff.



noch im Staat noch im bürgerlichen Beruf und nicht einmal in der Nation als solcher finden, sondern sich in einer Wechselwirkung von Mensch und Welt bilden, die durch Mannigfaltigkeit und Freiheit konstituiert wird (vgl. hierzu BENNER 1995). Solche Bildung erlaubt den Einzelnen die Wahl individueller Lebensformen und mutet ihnen die Entscheidung für einen bestimmten Beruf zu. Sie bestimmt die Menschen darüber hinaus zur Teilhabe am kulturellen Leben der Nation und ist zugleich offen für eine Erweiterung der nationalen Horizonte der Bildung und die Aneignung und Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Kulturen.

Die Antwort auf die Frage, welche Gesellschaft der an seiner Bildung arbeitende Mensch braucht, ist darum so vielfältig wie die Seiten moderner Existenz selbst. Gesucht wird eine Gesellschaft, die die Wahl individueller Lebensformen und Berufskarrieren erlaubt, das staatliche Bildungssystem in ein öffentliches transformiert, die Folgeprobleme und Konflikte der Ausdifferenzierung der Funktionssysteme moderner Gesellschaft in einer reflektierenden Öffentlichkeit erörtert, dabei Monopolisierungen von Entscheidungsprozessen in und zwischen den Funktionensystemen diskutiert und nach Handlungsspielräumen sucht, welche diese transzendieren und korrigieren.

Ein Bereich solcher Transzendierung stellt die Zuständigkeit des modernen Staates für das Erziehungssystem dar. In seiner Abhandlung *Über den Beruf des Staates zur Erziehung* diskutierte SCHLEIERMACHER 1814 vor dem Hintergrund von Erfahrungen, die er in seiner Mitwirkung an der preußischen Bildungsreform gemacht hatte, die Frage, wann und unter welchen Bedingungen sich der Staat in die Erziehung einmischen dürfe. Seine Antwort auf diese Frage entwickelte er, indem er sie zu einer anderen Frage in Beziehung setzte. Diese sucht zu klären, in welchen Lebensformen Menschen koexistierten, bevor sie ihr Zusammenleben staatlich organisierten, und welche Organisationsformen womöglich künftig geeignet sein werden, die staatlichen abzulösen oder zu ergänzen. Nachdem er umständlich auseinander gelegt hat, dass »Horden« und Völker älter sind als staatliche Gemeinschaften und in diese nicht restlos aufgelöst werden können, fasst er das Resultat seiner Untersuchung in folgenden Sätzen zusammen: »Dieses also ist meine Antwort auf die Frage: Wie kommt der Staat rechtmäßigerweise dazu, einen tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen? Dann nämlich, und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewusstseins derselben zu stiften. Alle anderen Motive sind entweder verderblich ... oder sie sind unhaltbar.« (SCHLEIERMACHER 1814/1957, S. 166) Die höhere Potenz aber, die der Staat zu stiften befugt ist, kann vom Staat selbst niemals einfach erfunden werden. Dieser muss sie vielmehr im Zusammenleben der Menschen, in den Beziehungen zwischen den verschiedenen Gemeinschaften, die sie bilden, und in der reflektierenden Öffentlichkeit suchen und als solche erkennen.

Die von den genannten französischen und preußischen Intellektuellen Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts versuchte Bestimmung der Grenzen legitimer Staatstätigkeit im Bereich der Erziehung markiert Grenzen, die nicht nur innerhalb absolutistischer Staaten zu beachten sind, sondern darüber hinaus auch in den damals neu entstehenden republikanischen Verfassungen Geltung beanspruchen. Die vormodernen, von DEWEY als statische Gebilde beschriebenen Gesellschaften konnten ihre Verfassungen auf Dauer stellen, in-

dem sie die Erziehung der Bürger an Bildungsidealen und Tugendkatalogen ausrichteten. Eine solche Selbsterhaltung ist demokratischen Staatsformen – rechtmäßigerweise jedenfalls – versagt. In seinen Überlegungen zum »Verzicht auf das Menschenbild« hat THEODOR LITT 1958 die in sozialistischen Staaten fortgesetzte Tradition staatlicher Selbsterhaltung durch eine erziehende Formierung des Charakters der Bürger in die vormoderne Tradition eingeordnet und die »freie Welt des Westens« ermahnt, von solchen Strategien Abschied zu nehmen (vgl. LITT 1959, S. 62ff.).

Nicht minder deutlich ist die Überschreitung der Grenzen legitimer staatlicher Einflussnahme auf die Erziehung von HANNAH ARENDT kritisiert worden, als sie in ihrem Essay zur *Krise der Erziehung* ausführte, es sei »ein schwerer Missgriff« der Politik, die Erhaltung und Erneuerung der Welt »mit den von Geburt und Natur Neuen [neugeborenen Menschen] beginnen zu lassen. ... Anstatt sich mit seinesgleichen zu einigen, die Anstrengung des Überzeugens auf sich zu nehmen und das Risiko [einzugehen], dies nicht leisten zu können, greift man direktorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht, das Neue dadurch zu Stande zu bringen, dass man ein *Fait accompli* schafft, also so tut, als sei das Neue [durch und für Erziehung] bereits da.« (ARENDT 1958/1994, S. 257f.)

Demokratische Gesellschaften zeichnen sich, richtig verstanden, vor anderen Gesellschaftsformationen dadurch aus, dass in ihnen das Verbot gilt, den neuen Menschen durch den Staat und das politisch Neue durch Erziehung herbeizuführen. Um der Erziehung und der politischen Praxis willen darf Erziehung nicht politisch definiert und Politik nicht pädagogisch praktiziert werden. Aufgabe gelingender Bildung kann freilich ebenso wenig eine konservativ-affirmative Einführung Heranwachsender in bestehende Verhältnisse sein. Die Jugend zur Affirmation des Bestehenden zu erziehen wäre nicht minder parapädagogisch und parapolitisch, als sie zur Affirmation eines politisch Neuen zu indoktrinieren. Denn in beiden Fällen wird das Alte wie das Neue, indem es mit Hilfe der Erziehung bewahrt bzw. durchgesetzt werden soll, nicht als ein Fall der Auslegung der Verfassung und der Mitwirkung der Bürger an der Gesetzgebung begriffen, sondern der politischen Praxis entzogen.

Aus dieser Differenz zwischen nicht-demokratischen und demokratischen Verfassungen aber folgt, dass substanziell fundiertes Ehrgefühl, Vaterlandsliebe, Wertschätzung von Einfachheit u.Ä.m. nicht als affine Tugenden demokratischer Gesellschaften tauglich sind. Die einzige Tugend, die heute jenseits der ebenso problematischen wie unverzichtbaren Sekundärtugenden vielleicht noch allgemein akzeptiert werden kann, ist die einer antifundamentalistisch argumentierenden Zivilcourage, die die Einzelnen vor die Aufgabe stellt, von der Freiheit, sich eine eigene Meinung zu bilden, öffentlichen Gebrauch zu machen. Sie ist, wie JÜRGEN OELKERS (2000) erst kürzlich in seiner Zürcher Antrittsvorlesung ausgeführt hat, nicht mehr teleologisch, sondern nur pragmatisch legitimierbar.<sup>19</sup>

19 Siehe hierzu auch die Ausführungen über »Öffentlichkeit« und »Demokratie« in: H. VON HENTIG: Kolumnen. Stuttgart 2000, S. 12ff. und S. 22ff.

*Jenseits des Duals von Pädagogik und Politik  
oder: Worin besteht der öffentliche Charakter von Bildung und Demokratie?*

Vergleicht man die Verfassung der Schweiz und ihrer Kantone mit der der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Länder, so lässt sich begründet in Zweifel ziehen, ob die Deutschen und andere Europäer, sieht man einmal von der anerkannten und praktizierten Gewaltenteilung ab, heute wirklich in Demokratien leben, die durch plebiszitäre Elemente sicherstellen, dass Begriff und Tatbestand der Volkssouveränität nicht völlig entleert werden. In der Bundesrepublik Deutschland wirken die Parteien nicht, wie die Verfassung es vorsieht, an der politischen Willensbildung mit, sondern formieren den politischen Willen, kontrolliert allenfalls durch Wahlen, in einem Maße, der durch das Grundgesetz selbst nicht legitimiert ist.<sup>20</sup> Mitbestimmungsregelungen, die die Gesetzgebung des Staates an die Meinungsbildung einer diskutierenden Öffentlichkeit zurückbinden, sind weitgehend unbekannt. Eine Folge hiervon ist, dass auch das Bildungssystem in weiten Teilen kein öffentliches, sondern bloß ein staatliches ist.

Soll der Dual von Pädagogik und Politik, der in vielen Fällen ohnedies zu einem Dual von staatlichem Bildungssystem und staatlicher Politik geschrumpft ist, wirklich überwunden werden, so gilt es zu klären, worin der öffentliche Charakter von Bildung und Demokratie bestehen könnte. Von dieser Frage möchte ich abschließend zeigen, dass sie heute die unsrige ist. Sie führt zu Problemstellungen, die den vorausgegangenen eine veränderte Bedeutung geben und zugleich Spielräume für neue Antworten eröffnen.

Eine dieser Problemstellungen bezieht sich auf das Verhältnis der Bildung zu den anderen Bereichen ausdifferenzierter Humanität. In alteuropäischen Gesellschaften konnte Bildung auf Politik finalisiert werden, weil weite Teile der Arbeit nicht nur von politisch unmündig Gehaltenen verrichtet wurden, sondern in ihren Arbeitsvollzügen kaum mehr als ein Lernen aus unmittelbarer Erfahrung voraussetzten, also ohne die von DEWEY als »denkende Erfahrung« bezeichnete Form von Rationalität auskamen (vgl. DEWEY 1964, S. 186ff.; 1916, S. 146ff.). Von daher ist es nicht verwunderlich, dass moderne Bildungsreformen zuweilen die Auffassung vertraten, in der Antike habe ein »arbeitsloser Geist über eine geistlose Arbeit geherrscht«, in der Moderne sei hingegen die Arbeit durch Wissenschaft vergeistigt und der Geist in Industrie und Technik praktisch geworden.<sup>21</sup> Zur Begründung moderner Bildung reicht freilich deren Finalisierung auf die Verwissenschaftlichung des Beschäftigungssystems ebenso wenig aus wie deren traditionelle Finalisierung auf den Staat. Diese Ausrichtungen sind vielmehr, jede für sich und beide zusammen genommen, gleichermaßen obsolet geworden. Zur Erziehung des modernen Menschen gehört inzwischen eine auf alle Grundformen menschlichen Handelns ausgerichtete Bildung, welche nicht nur Ökonomie und Politik, sondern auch Sitte, Pädago-

20 Vgl. hierzu GG, § 21. Die bisherige Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts stärkt die über die Mitwirkungsformel des Grundgesetzes weit hinausgehende Stellung der Parteien eher, als dass sie diese begrenzt.

21 So lautete die theoretisch anspruchsvollste Begründung, mit der EUGEN FINK (1960) Anfang der 60er-Jahre die bundesrepublikanische Bildungsreform an Strategien der Verwissenschaftlichung und Demokratisierung auszurichten versuchte.

gik, Kunst und Religion umfasst. Der moderne Mensch muss lernen, seine Subsistenz in einem immer noch expandierenden System der Bedürfnisse durch Tätigkeiten im Beschäftigungssystem zu sichern, seine Lebensformen und Bezugspersonen selbst zu wählen, an der politischen Praxis nicht nur durch Delegation des eigenen Willens auf andere, sondern auch mitdiskutierend, mitbera- tend und mitentscheidend zu partizipieren, in von den anderen Praxisformen freigestellten Räumen der Kunst Welt ästhetisch zu erfahren und die eigene Endlichkeit und Abhängigkeit vom Absoluten in religiösen Praxisformen zu reflektieren.

Keiner dieser Bereiche kann heute einen Sinnstiftungsprimat für sich beanspruchen. Die pädagogische Praxis ist auf jeden von ihnen bezogen und auf keinen finalisiert. Die zwischen ihnen bildungstheoretisch postulierbare Nicht-Hierarchizität aber kann nur praktisch werden, wenn es gelingt, die Systemrationalität funktional ausdifferenzierter Gesellschaften in eine praktische oder pragmatische Rationalität zu transformieren.<sup>22</sup> Für diese Form von Rationalität aber gilt, was JOHN DEWEY bereits in seiner Abhandlung über *Demokratie und Erziehung* sagte, als er eine Programmatik formulierte, die über die einer bloßen Harmonisierung vermeintlich natürlicher Begabungen und ihrer Allokation in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung weit hinausgeht: »Eine Gesellschaft ..., die für die gleichmäßige Teilhabe aller ihrer Glieder an ihren Gütern und für immer erneute biegsame Anpassung ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt, ist ... demokratisch.«

Ersetzen wir den von DEWEY undifferenziert gebrauchten Begriff der Demokratie durch denjenigen der Öffentlichkeit und legen wir seinen Begriff denkender Erfahrung auf die heute diskutierten pluralen Formen von Kritik und nicht abschließbarer Selbstvergewisserung aus<sup>23</sup>, so können wir das von ihm Gemeinte angemessener auch so formulieren: Bildung und Demokratie brauchen heute eine diskutierende und reflektierende Öffentlichkeit und ein auf Partizipation an ihr vorbereitendes öffentliches Bildungssystem. Die diesem affine Pädagogik aber kann auf der einen Seite weder eine staatliche noch eine private und auf der anderen Seite weder eine reine Wissenschaftsdidaktik noch eine bloße Umgangspädagogik sein.

Was die Unterscheidung von privater und staatlicher Erziehung betrifft, so gilt weiterhin, dass diese vernünftigerweise, wie schon ARISTOTELES gezeigt hat, nur zur Abgrenzung einer vorausgehenden individuell-familiären und einer ihr nachfolgenden staatlich-gemeinsamen Erziehung taugt. Hieraus aber folgt, dass die heute wieder verstärkt diskutierte Frage, ob das Bildungssystem staatlich oder privat organisiert werden solle, von Grund auf falsch gestellt ist. Die eigentlich zu diskutierende Frage ist nicht die, ob das Bildungssystem privat oder staatlich zu organisieren sei, sondern diejenige, ob es ein staatliches blei-

22 Siehe hierzu PEUKERT 1984; vgl. auch meinen Überlegungen zu einer allgemeinen Praeologie, welche durch Nicht-Hierarchizität und Transformationsprobleme und -aufgaben gekennzeichnet ist (BENNER 2000b, Kapitel 2–4).

23 Vgl. hierzu die grundlagentheoretischen Analysen von J. RUHLOFF, H. HEID, D. BENNER, J.D. IMELMAN und die bereichsspezifischen Beiträge von W. MÜLLER, G. FISCHER, H. SCHLUSS, WILNA A.J. MEYER, K.P. WALLRAVEN und H. VON LAER in: D. BENNER/K.-F. GÖSTEMEYER/H. SLADEK 1999.

ben oder ein öffentliches werden soll. Staatliche Bildungssysteme unterscheiden sich von öffentlichen dadurch, dass in ihnen Gesetzgebung, Aufsicht und Verwaltung ausschließlich in der Hand des Staates liegen. Soll die für Demokratien unerlässliche Gewaltenteilung auch im Bereich des Bildungssystems gelten, so ist hier eine Differenzierung erforderlich, welche beim Staat die Gesetzgebung und die von dieser ausgehende Aufsicht verortet, hiervon die unter Mitwirkung der Bürger zu gestaltende kommunale Aufsicht unterscheidet und beide noch einmal von der Selbstverwaltung der einzelnen Schulen abgrenzt. In einem so differenzierten System arbeiteten, wie bereits SCHLEIERMACHER gefordert hat, »Vertreter des Staates beim Volke« und »Vertreter des Volkes beim Staate« mit dem Klientel der Schulen und den in den Schulen selbst für die pädagogische Praxis Verantwortlichen in einer Weise zusammen, die nicht mehr nur durch eine Hierarchie von Aufsicht und Weisung, sondern durch eine Differenzierung von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit gekennzeichnet wäre.<sup>24</sup>

Vergleichbares gilt auch für die Probleme einer zeitgemäßen Wissenschaftsdidaktik und Umgangspädagogik und die innerpädagogische Frage, wie Erfahrung und Umgang in der Erziehung sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen sind. Aufgabe moderner Erziehung und Bildung ist es nicht, Lernprozesse zu veranstalten, die im unmittelbaren Erfahrungs- und Umgangslernen stattfinden, sondern Erfahrung und Umgang durch künstlich und kunstvoll erteilten Unterricht zu erweitern (vgl. BENNER 1997). Dieser muss Heranwachsende so in die Wissensformen und Anwendungsmöglichkeiten neuzeitlicher Wissenschaft einführen, dass deren szientifische Wissensstrukturen erkannt, die in sie eingegangenen historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen erinnert und die Grenzen ihres Wissens und Wissen-Könnens bedacht werden. Vergleichbares gilt für die Anschlussfragen eines praktisch zu verantwortenden Umgangs mit den durch neuzeitliche Wissenschaft eröffneten Handlungsmöglichkeiten. Hier stellt sich der Pädagogik die Aufgabe, Heranwachsende darauf vorzubereiten, diese Fragen unter zuweilen konfligierenden ökonomischen, ethischen, politischen, ästhetischen und religiösen Problemstellungen zu diskutieren und in ihrer Mehrperspektivität zu reflektieren.

Die Leistungen einer Bildung, die hierzu befähigt, beziehen sich nicht nur auf das, was als Wissen gewusst und als Können gekonnt werden soll. Sie müssen sich auch darauf hin befragen lassen, was sie zum Raisonement einer diskutierenden Öffentlichkeit beitragen. Ohne einen solchen Beitrag hätte Bildung keine Zukunft.

24 SCHLEIERMACHER 1814/1957, S. 166f.; nach SCHLEIERMACHER kann der Staat die Entwicklung eines öffentlichen Bildungswesens durch die Einführung von Mitwirkungsrechten seiner Klientel und die Verwissenschaftlichung der Lehrpläne und der Lehrerbildung fördern.

*Literatur*

- ARENDT, H.: Die Krise in der Erziehung (1958). In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München 1994, S. 255–276.
- ARISTOTELES: Politik, übersetzt von E. ROLFES. In: Philosophische Schriften. Band 4, Darmstadt 1995.
- BENNER, D.: Pädagogik und Kritik. In: Spielräume der Vernunft. Festschrift für JÖRG RUHLOFF, hrsg. von K. HELMER/N. MEDER/K. MEYER-DRAWE/P. VOGEL. Würzburg 2000a, S. 7–34.
- BENNER, D.: Umgang und Wissen als Horizonte einer Bildungstheorie für die Schule. In: Neue Sammlung 37 (1997), S. 547–561.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München <sup>4</sup>2000b.
- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim/München <sup>2</sup>1995.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Das Konzept der perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. In: Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band 2: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte, hrsg. von O. HANSMANN. Weinheim 1996, S. 12–48.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F./SLADEK, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999.
- BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten. Weinheim 1998.
- BÖHM, W.: John Dewey – oder: Die Vergottung von Wissenschaft und Technologie. In: M. HEITGER/A. WENGER: Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Paderborn 1994, S. 351–378.
- BRÜGGEN, F.: Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegeschichtliche Perspektiven zur pädagogischen Deutung eines nicht nur pädagogischen Verhältnisses. In: J. OELKERS/H. PEUKERT/J. RUHLOFF (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung. Köln 1989, S. 11–37.
- CONDORCET, M.J.A.N., Marquis de: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Weinheim 1966.
- CONDORCET, M.J.A.N., Marquis de: Œuvres. Paris 1847–1849.
- DEWEY, J.: Erziehung und Demokratie. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, übersetzt von E. HYLLA. Braunschweig <sup>3</sup>1964.
- DEWEY, J.: Democracy and Education (1916). The Middle Works, 1899–1924. Volume 9. Southern Illinois University Press 1985.
- DEWEY, J.: Essays 1939–1941. Later Works, 1939–1941. Volume 14. Southern Illinois University Press 1985.
- DEWEY, J.: Human Nature (1931). Later Works. Volume 6. Southern Illinois University Press 1985, S. 29–39.
- FINK, E.: Menschenbildung – Schulplanung. In: Material- und Nachrichtendienst der AGDL. Sondernummer Juni 1960.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. In: Pädagogik 1 (1946) S. 2–4.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: Sozialistische Pädagogik? Vorläufige Anmerkungen zu einem Widerstreit von Begabung, Bildsamkeit und Bestimmung in der theoretischen Pädagogik der SBZ und DDR. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996), S. 40–58.
- HELLEKAMPS, ST.: Die Gründung der Republik. Bildungstheoretische Analysen zur Differenz von politischer Gesellschaft und rasonierender Öffentlichkeit nach 1789. Weinheim 1997.
- HUMBOLDT, W. VON: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Ders.: Werke, hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band 1, Berlin 1903.
- LITT, TH.: Der abendländische Geist und das Menschenbild des Kommunismus. In: Ders.

Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg<sup>2</sup>1959, S. 38–66.

MONTESQUIEU, CH. DE: Vom Geist der Gesetze (De l'esprit des lois, 1748). 2 Bände. Tübingen 1992.

OELKERS, J.: Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), S. 333–347.

PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte. FH-extra 6 (1984), S. 129–137.

PLATON: Euthydemos. In: Werke griechisch und deutsch. Band 1. Darmstadt 1973.

PLATON: Politeia. In: Werke griechisch und deutsch. Band 4. Darmstadt 1971.

ROUSSEAU, J.-J.: Émile ou de l'éducation (1762) In: Œuvres complètes (Gallimard). Band 4. Paris 1969.

ROUSSEAU, J.-J.: Emile *oder* Von der Erziehung. Emile und Sophie *oder* Die Einsamen. München o.J.

SCHLEIERMACHER, F.: Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Band 2, hrsg. von E. WENIGER und TH. SCHULZE. Düsseldorf/München 1957, S. 153–169.

WANDEL, P.: Zur Demokratisierung der Schule. Rede auf dem I. Pädagogischen Kongress (1946). In: Monumenta Paedagogica. Band VI. Berlin 1970, S. 223–229.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt-Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Geschwister-Scholl-Str. 7, D-10099 Berlin